



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

TFM-A

La formación del discente desde una perspectiva patrimonial. Aproximación a una didáctica del patrimonio centrada en lo urbano.

The training of the learner from a heritage perspective. Approach to a didactic heritage centred on the urban.

Autor

Rubén Soneira Sendón

Director

Jesús Gerardo Franco Calvo

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021-2022

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster se presenta como un estado de la cuestión sobre el entorno urbano como elemento generador de procedimientos didácticos, en los que la figura del profesor y los alumnos son elementos principales. En primer lugar, se abordará la situación de la educación patrimonial en el ámbito de una educación centrada en lo urbano y con claros matices enfocados en la ciencia arqueológica. Posteriormente, se explicarán todos los componentes que articulan la educación desarrollada bajo el contexto urbano. Para ello, se detallarán toda una serie de valoraciones sobre la ciudad como entidad educativa, así como las implicaciones urbanas con el profesorado y las experiencias didácticas que se han llevado a cabo dentro de este ámbito.

Palabras clave: educación, patrimonio, arqueología, ciudad, didáctica, alumnos.

Abstract

This Master's thesis is presented as a state of the issue regarding the urban environment as a generator element of didactic procedures in which the figure of the teacher and the students are main elements. First, the situation of heritage education will be addressed in the field of an education focused on the urban and with clear nuances focused on archaeological science. After that, all the components that articulate the education developed under the urban context will be explained. For this, a whole series of assessments regarding the city as an educational entity will be detailed, as well as the urban implications with the teaching staff and the didactic experiences that have been carried out within this field.

Keywords: education, heritage, archaeology, city, didactics, didactics, students.

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. El patrimonio	4
2.1. El concepto de patrimonio.....	4
2.2. La educación patrimonial.....	6
2.3. El campo de la arqueología dentro de la didáctica.....	8
3. Estado de la cuestión: Implicaciones del patrimonio urbano como elemento didáctico en los discentes	9
3.1. Los componentes que articulan la educación en relación al ámbito urbano.....	9
3.2. La concepción de ciudad educadora.....	10
3.3. La figura del profesorado.....	12
3.4. La importancia de la arqueología como disciplina integrada dentro del ámbito urbano	14
3.5. Concepciones arquitectónicas y de diversa índole para con la concepción de una educación basada en la ciudad.....	18
3.6. Las nuevas tecnologías.....	24
4. Conclusiones	26
Referencias	27
Anexo	31

1. Introducción.

A la hora de abordar la realización del presente trabajo fin de máster, la temática a desarrollar sobre el mismo se convirtió en una ardua y compleja tarea. La decisión de elegir la temática arqueológica pero sobretodo la urbana como elementos principales a la hora de desempeñar el presente trabajo, se debe a las implicaciones que desarrollan dichas disciplinas en la correcta y completa formación de los alumnos como ciudadanos democráticos, alumnos de la rama de las Ciencias Sociales (ciencia que nos ocupa), así también los diversos procederes activos y significativos que se desarrollan bajo este tipo de enseñanzas.

Por ello se debe entender como la ciudad se plantea como una realidad holística (Pena, 2001: 3), en la cual debido a la heterogeneidad de factores que la componen, es el escenario idóneo para el desarrollo de la labor docente. Esto se debe a que la misma se puede entender como un proyecto cultural, en el que la divulgación de saberes y la visión y transmisión que desempeñan los profesores hacia la ciudad presentan importantes implicaciones en favor de una ciudadanía democrática (Huerta, 201: 145).

Además, tal y como se aborda con la ciudades educadoras, las ciudades también deben de ser entendidas como contenedores patrimoniales, y es por ello por lo que la acción educativa en dichos espacios cobra mayor importancia. Esto ya no solo se ejemplifica en el entendimiento de los contenidos teóricos desarrollados dentro del aula, sino que responde también a un mayor aprendizaje de los discentes en el que las realidades urbanas cobran un mayor sentido dentro de su vida y su progresión como persona.

En referencia a la importancia de la arqueología como ciencia educativa y como dependiente esta última del campo de las Ciencias Sociales, y como también la misma se encuentra insertada en el contexto urbano, su labor educativa para con los alumnos es indispensable. Por un lado, y con relación al elemento urbano que se va a trabajar su pegada histórica es muy reseñable, puesto que dicha ciencia es la que nos atestigua de una manera clara el proceder y la trascendencia de las culturas pasadas en los contextos urbanos. Además también nos permite obtener toda una serie de apreciaciones relativas a la evolución de la implantación de la disciplina histórica y arqueológica para con su relación entre docentes y discentes, y la aplicación real de dicha ciencia dentro de los contextos de la educación reglada (Rubio, 2020: 180).

El presente trabajo fin de máster se nos muestra como una pequeña indagación en el campo de las Ciencias Sociales profundizando el mismo en el ámbito de lo urbano. Así pues, este eje central sobre el cual versa el mismo se ve ampliado por el campo de la arqueología. Todo ello, se va a analizar en base a un cuerpo metodológico el cual se va a ver ampliado con toda una serie de experiencias didácticas, las cuales dotarán de una mayor argumentación y cohesión a la temática presentada.

Para ello hemos definido toda una serie de objetivos, los cuales son los siguientes: El primero de los mismos es el conocimiento y las implicaciones del patrimonio y la arqueología

para la educación. El segundo de los objetivos, se detalla en dar a entender las implicaciones que la ciencia arqueológica presenta para con el contexto urbano y la formación docente. El tercero de los objetivos es evidenciar todas las realidades teóricas que apoyan y sustentan la inclusión de los entornos urbanos como elementos que subyacen dentro de la educación. El cuarto de los objetivos es evidenciar toda una serie de realidades didácticas que impliquen y atestiguan un proceder activo de los educandos en el ámbito urbano.

La ejecución metodológica del presente trabajo, se ha desarrollado de una manera estructurada y cohesionada. Primero se han desarrollado una serie de objetivos básicos relativos al desarrollo del estado de la cuestión del tema que nos ocupa. A continuación, en base a las distintas fuentes bibliográficas que se han consultado a lo largo del presente trabajo, se ha construido un relato abordando las distintas implicaciones del ámbito urbano para con la labor docente, todo ello apoyado por diversas experiencias prácticas llevadas a cabo en el ámbito educativo. Para finalizar, después de la exposición de todas las características e implicaciones de la ciudad como elemento didáctico se ha pasado a desarrollar todo una serie de conclusiones con las que clausurar el presente trabajo.

2. El Patrimonio.

A la hora de abordar el presente trabajo de fin de máster centrado en el patrimonio como fuente elemental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos tener en consideración la propia definición del término pues a partir del mismo podremos discernir las distintas cualidades que nos ofrece. De este modo, en el siguiente apartado intentamos mostrar una serie de definiciones del patrimonio para acercarnos a la educación patrimonial. A partir de estos dos vértices intentaremos explicar las connotaciones que conlleva para con los alumnos, así pues también intentaremos mostrar una serie de apreciaciones acerca del contexto arqueológico para con el patrimonio y el contexto educativo y también para con el patrimonio urbano y la función de la ciudad como ente educador.

2.1. El Concepto de Patrimonio.

En referencia al concepto de patrimonio, debemos decir que es un concepto que ha cambiado a través del tiempo, así pues, en la actualidad el mismo se nos ofrece a grandes rasgos como “una herencia colectiva, representativa no sólo de momentos o estilos históricos determinados sino de colectivos y formas de vida” (Cambil y Fernández, 2017: 28).

Precisamente, el mismo en un principio no se lo podía considerar propio de toda la sociedad, puesto que se consideraba como algo propio de la propiedad privada y por consiguiente íntimamente relacionado con las clases sociales privilegiadas. No va a ser hasta la llegada de la revolución industrial cuando se rompa esta concepción y el mismo pase a ser entendido como un bien común, propiedad de toda la sociedad. (Cambil y Fernández, 2017: 28). Como sugiere Ballart (1997), lo que se debe de tener claro y entender sobre el mismo, es que este se forma por “el conjunto de rasgos diferenciados, costumbres, creencias e instituciones sociales que caracterizan a cada grupo humano” (p.36) y se debe entender

también como un producto propio de la acción antrópica, puesto que detrás de cualquier elemento material, así como en algunas de las producciones inmateriales está siempre la acción del ser humano (Santacana, 2015: 24).

Otro aspecto que se debe de tener en consideración con el patrimonio es su percepción, la cual ha cambiado a lo largo del tiempo. Así muchas veces no se le puede atribuir el mismo fin con el que fue concebido. Esto es lo que Santacana (2015) atribuye a la contemporaneidad del mismo, en el cual incide un factor determinante, el valor del patrimonio dado en cierto momento temporal, y la tendencia a que se mantenga o no, lo cual verdaderamente incide en su cambio de concepción.

Siguiendo con la descripción del término esta es y ha sido una ardua tarea, pues también las propias concepciones de su descripción han cambiado según con qué época, puesto que tal y como argumenta Cambil y Fernández (2017) citando a Ballart y Tresserras (2001), los valores asociados al patrimonio son competencia de aquellos que los viven, es decir la sociedad. Hoy en día en el siglo XXI, se tiende a tener una consideración del mismo como un ente holístico e integrador de múltiples facetas. De esta manera, tal y como defendió en su tesis doctoral en el 2012 Miriam José Martín Cáceres, el patrimonio se caracteriza por su carácter holístico el cual conjuga elementos de carácter “histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental” (Cambil y Fernández, 2017: 30).

Otras definiciones reseñables sobre dicho término, son las atribuidas a Olaia Fontal, de la cual debemos destacar su implicación dentro de la educación patrimonial. Dicha investigadora, desde los primeros años del siglo XXI, ha liderado el campo de la educación patrimonial, puesto que fue de las primeras en investigar dentro de esta línea educativa centrada en lo patrimonial a partir de su tesis doctoral en el año 2003 (Fontal y Ibáñez, 2017: 188). La definición que Fontal plantea en su tesis, la cual se recoge en Cuenca (2014), nos detalla cómo patrimonio se nos manifiesta como “una selección de bienes y valores de una cultura, que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto” (p.79). Así podemos ver como la investigadora sigue la tendencia de Ballart (1997), como también lo va a seguir Santacana (2015), en referencia a la implicación del ser humano con el patrimonio, siendo este último producto del mismo, mostrando Fontal la novedad de reflejar el carácter de identidad del mismo. Además Fontal incide en que para considerarse patrimonio, el mismo debe pasar un “proceso de patrimonialización”, entendiendo este proceso como una combinación de factores que radican en que el ser humano se proyecte sobre “una selección de de elementos culturales, naturales o de medio ambiente, cuyo conocimiento y comprensión hace que se los respete, valore, disfrute y transmita creando una relación de identidad y pertenencia” (Cambil y Fernández, 2017: 30).

Por último debemos de indicar que por el carácter interdisciplinar que caracteriza al patrimonio, puesto que por sí mismo se nutre de varias disciplinas, así como por la propia naturaleza del patrimonio, la cual permite el conocimiento de las sociedades tanto actuales

como pasadas, se es proclive a trabajar tanto con contenidos procedimentales así como contenidos conceptuales y actitudinales (Hernández, 2003: 457). Además no se debe de olvidar su principal característica en relación a su valor como un agente de enseñanza de la sociedad, puesto que a partir del mismo se pueden transmitir a los alumnos y a la sociedad en general, todo una serie de valores. Esto lleva a que el patrimonio se consolide como un elemento principal dentro del proceso educativo y de la unión de dichas disciplinas se desarrolla la que se conoce como educación patrimonial.

2.2 La educación patrimonial.

El concepto de educación patrimonial, ha sido definido por varios autores, pero podemos tomar la definición aportada por Egea, Arias y Pernas (2017), los cuales definen a la educación patrimonial como “un proceso educativo que tiene como fuente primaria el patrimonio y que a través de un contacto directo, pretende que se produzca en el educando un proceso de apropiación y valoración de la herencia cultural” (p.23).

Así con la educación patrimonial se pretenden varias competencias. Primeramente se centra en una correcta formación de los ciudadanos, para que sean capaces de conocer e interpretar y participar en la multiculturalidad y realidad de la sociedad actual, pero también y muy importante que adquieran referencias culturales identitarias tanto presentes como futuras (Cuenca, Estepa y Martín, 2015: 36). Además por otro lado, se persigue que dicha sociedad adquiera una mayor implicación, acercamiento y relevancia para con el patrimonio, tanto material como inmaterial, de manera que se produzca una mayor concienciación sobre el mismo así como un mayor respeto y cuidado del mismo.

Debemos tener en consideración como el desarrollo de la educación patrimonial se ha desarrollado tardíamente, tal y como indica Fontal y Ibañez (2017). Además, hasta hace poco tiempo se partían de concepciones relativas al patrimonio, en las que sí se veía potencial como fuente de información pero no como generador de competencias ciudadanas. Además se debe de tener en consideración que la educación patrimonial, dentro de los currículos oficiales ha tenido un papel muy secundario dentro de los mismos, sin embargo dicha cuestión en los últimos años se ha intentado paliar. De todos modos tal y como se nos muestra en el trabajo de Cuenca, Estepa y Martín (2017), la educación patrimonial ocupa un lugar secundario dentro del currículum y por extensión en los libros de texto (principal elemento didáctico en muchas situaciones). Esto se debe a que dentro de la educación secundaria el principal papel que recibe la educación patrimonial y por tanto el patrimonio es el de recurso didáctico (Cuenca et al, 2017: 149).

La situación actual ha cambiado de paradigma y ya en la segunda década del siglo XXI, se ha consolidado como una disciplina científica y además presenta una gran trayectoria académica. Así Fontal y Ibañez (2015) nos indican cómo en este segundo decenio de la centuria actual, se han procedido a más de cincuenta tesis doctorales relativas al campo de la educación patrimonial, pero no solo únicamente se desarrolla la producción académica de dicha disciplina en este campo, sino que hay constancia de gran número de proyectos de

I+D+i, y publicaciones en revistas de alto impacto con lo que no queda sino que evidenciado el proceso titánico de cambio y desarrollo que ha sufrido dicha disciplina en los últimos tiempos (Fontal e Ibañez, 2015).

Así pues, en el presente estado de la educación patrimonial, no nos podemos olvidar de las iniciativas estatales relacionadas con la misma. Tal y como se aborda en numerosos trabajos (Fontal y Gómez-Redondo, 2015; Fontal y Ibañez, 2015; Fontal y Marín, 2011) con el cambio de paradigma de la educación patrimonial en España y su auge, se han materializado dos instrumentos nacionales para la difusión y estudio de los distintos trabajos que nacen bajo esta corriente patrimonial. Los mismos son el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y por otro lado el Observatorio de Educación Patrimonial en España. Por un lado el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), el cual se tiene constancia de su existencia en el año 2013 (Fontal y Martínez, 2016: 143), se centra en la definición de criterios metodológicos, programas y líneas de actuación en la educación patrimonial (Fontal y Ibañez, 2015: 16). Por otro lado, el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) se centra en “conjugar las concepciones teóricas con el conocimiento, análisis y evaluación de distintos programas de índole patrimonial” (Fontal y Ibañez, 2015: 16).

No podemos olvidarnos de una de las implicaciones que transmite el patrimonio para con su relación con la educación patrimonial, y no es otra que su factor emocional, puesto que el patrimonio nos transmite emociones. Estas últimas, inciden de una manera providencial en la propia enseñanza y función educativa del patrimonio, y como nos detalla Santacana (2015) en la misma se debe tener en cuenta la ley de Yerkes-Dobson (según la cual a más emoción se muestra un mayor aprendizaje, hasta un punto en el que recae dicho aprendizaje), pero lo que nos interesa sobre la misma ley es la implicación que ensalza con la educación patrimonial.

Es también importante mencionar como la educación patrimonial, se puede desarrollar tanto en contextos formales (centros educativos de diverso nivel), como en los no formales “tales como instituciones, actividades, medios y ámbitos de educación que no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos” (Melgar y Donolo, 2011: 324). En el panorama actual, en referencia a su divulgación, se centra en una predominancia de un modelo comunicativo tradicional, en el que las propuestas interactivas tienden a ser pocas o muchas veces se alejan de su carácter educativo tal y como se señala en la investigación de Cuenca, Martín, Ibañez y Fontal (2014). Pese a mostrar en los últimos tiempos un mayor acercamiento de las nuevas tecnologías, su fin primordial se debe de centrar en la conexión de la educación patrimonial con los distintos tipos de públicos a los que la misma se dirige, cosa que muchas veces no consigue realizar. Tampoco se debe de olvidar dentro de esta mirada multidisciplinar a las diversas instituciones patrimoniales y la variedad de tipologías patrimoniales que forman parte de la educación patrimonial y que inciden directamente en la difusión y correcta interpretación de esta ciencia tan rica y variada.

Finalmente podemos citar numerosos estudios que evidencian el cambio de paradigma dentro de la educación patrimonial, además los mismos respaldan el importante papel del patrimonio en los procesos de enseñanza aprendizaje. Para ello nos valemos de las investigaciones citadas por Meseguer, Caballero, Arias y Egea (2018), “(Bardavio, Gatell y González, 2004; Domínguez, 2015; Durbin, Morris y Wilkinson, 1990; Egea, Pernas y Arias, 2014; Santacana y Llonch, 2012)” (p.36). La realidad es que toda esta producción que evidencia el cambio de paradigma dentro de la educación patrimonial, presenta una contrapartida y es el carácter monofocal que evidencia Rubio (2020), el cual incide en que pese a desarrollarse una gran producción académica las temáticas a tratar se repiten una y otra vez (Rubio, 2020: 187).

2.3 El campo de la arqueología dentro de la didáctica.

En referencia a el presente subapartado, consideramos esencial, tanto por el trabajo que se está desarrollando así como por las implicaciones que él mismo desarrolla en el campo educativo, mostrar una serie de apreciaciones referidas al papel de la arqueología en el contexto educativo. El mismo también nos va a servir para conectar el campo arqueológico y el educativo con el campo del urbanismo y la ciudad como productores y contenedores de patrimonio, el cual se presenta de distinta índole. Por último, debemos indicar que dicho subapartado, nos va a servir para ofrecer un panorama general de la arqueología dentro del campo educativo. En capítulos sucesivos, se va a profundizar en contenidos y se mostrarán ejemplos prácticos llevados a cabo en contextos educativos.

La implicación de la labor arqueológica en el contexto educativo, implica varias destrezas, por un lado la labor arqueológica al ser un ente multidisciplinar hace actuar varias disciplinas con sus consiguientes áreas de conocimiento. Por otro lado, la arqueología es una de las principales ciencias de la investigación histórica, esto se debe a las fuentes primarias que aporta. Finalmente, la disciplina arqueológica se basa en el empleo de un método, el cual implica toda una serie de distintas secuencias de trabajo que se vertebran en la correcta secuenciación y desarrollo de las labores de la disciplina arqueológica. Dicha forma de trabajo basado en metodología y unos principios estructurados no es única de la ciencia arqueológica, sino que también se desempeña en el estudio histórico. (Santacana, 1997: 66).

Por otro lado la importancia de la arqueología en el campo educativo, se centra en el carácter procedimental que ofrece la misma, así Egea y Arias (2013) nos inciden en la practicidad de esta ciencia ya que a partir de la misma los alumnos pueden reconstruir el pasado. Además estos dos autores, nos vuelven a incidir su practicidad, puesto que es la única manera de que los alumnos desarrollen aprendizajes significativos y se alejen del encorsetamiento de los libros de texto o la simple repetición de conocimientos propios de la educación tradicional (Bardavio y González, 2003, como se citó en Egea y Arias, 2013).

Por último, debemos reseñar que la implicación de la disciplina arqueológica con el contexto urbano es muy reseñable. Esto se debe a su intervención con el mismo, pues este guarda gran relación con su historia. Así debemos entender como por el devenir histórico de

los asentamientos humanos, estos se han mantenido a lo largo del tiempo o por el contrario se han abandonado por distintos motivos. Así lo que nos puede ofrecer la ciencia arqueológica es que a partir de los restos de dichos asentamientos, se nos ofrece diversa información primaria sobre los contextos urbanos previamente asentados y mediante el cual poder construir su relato histórico. Ligado a los restos que aparecen en los contextos arqueológicos, se debe de destacar la importancia de los objetos, los cuales mediante su didáctica, se desarrolla una mayor comprensión de los objetos para con los alumnos y la sociedad, de los datos que atestiguan dichos elementos (Santacana, 2018: 13).

3. Estado de la cuestión: Implicaciones del patrimonio urbano como elemento didáctico en los discentes.

A lo largo de los siguientes subapartados del presente capítulo, se intentará mostrar toda una serie de apreciaciones referentes al potencial educativo de la ciudad. Para ello se abordará dicha labor desde distintas perspectivas tales como: la concepción de la ciudad educadora, la importancia del docente en el proceso educativo urbano, las características ciudad como ente educador, la relación de los contextos urbanos o la labor arqueológico-urbano desde una perspectiva educativa entre otras.

3.1. Los componentes que articulan la educación en relación al ámbito urbano.

Podemos comenzar desarrollando este apartado relativo a la educación patrimonial evidenciando como en los últimos años la labor educativa de la ciudad, sobre todo en referencia a su patrimonio, ha ido adquiriendo un mayor número de estudios relativos a la premisa de la función de la ciudad como ente didáctico (Ortega, 2020: 141).

Una de las atribuciones que podemos apreciar a partir del contexto urbano, es que él mismo nos llega a facilitar su propia comprensión sobre las formas de vida anteriores, a partir de los objetos que se han podido encontrar en los extractos fundacionales y posteriores de cada ciudad. Dichas piezas de naturaleza arqueológica, se relacionan con distintas atribuciones, siendo por ejemplo las mismas de carácter artístico, sin embargo la mayoría de las veces se encuentran ligadas a funciones más cotidianas. Lo que sí es importante destacar, es que a partir de los estratos más antiguos y a partir de estos objetos, los mismos se pueden trabajar bajo un enfoque arqueológico y educativo. Al abordarlos bajo esta perspectiva, dichos componentes nos van a servir para la “identificación y reconocimiento de la propia cultura” subyacente al contexto urbano que pertenece y de esta forma entender tanto el pasado como el presente de la ciudad (Rivero, Fontal, Martínez y García, 2018: 30). Por otro lado, para entenderlo mejor en conjunto se debe de analizar con el patrimonio urbano actual. Así tras ofrecer una comparación y tras entender la propia actividad que se está desarrollando en dicho patrimonio urbano (Prats y Santacana, 2009: 13), se podrá entender todo el cambio evolutivo producido de una manera más certera.

Bajo la perspectiva de la ciudad como elemento generador de educación patrimonial, indicando los antecedentes históricos que evidencian la formación de las ciudades, es y ha

sido definido en base a evidencias arqueológicas. Así tal y como nos indica Tudela (2017), el origen de las propias ciudades se encuentra en la formación de las sociedades humanas. Su formación se desarrolla tras un hecho trascendental que no es otro que “cuando aparecen las técnicas de cultivo del suelo, se desarrolló un excedente de alimentos suficiente para que un cierto número de pobladores pudiera dedicarse a labores distintas de las propias del campo” (Tudela, 2017: 180). A partir de este hecho se desarrolló la ciudad y tal y como comentamos con el patrimonio, el principal actor que evidencia y da sentido a esta realidad no es otro que el propio ser humano pues entre los mismos se desarrolla “una dependencia mutua que mantiene permanentemente conectados al individuo con el territorio donde habita” (Lozano, 1980, como se citó en Calderón, 2015: 5).

Así la ciudad con el paso del tiempo se va formando, siempre desarrollada en unión con la herencia cultural de la sociedad que la habita. Poco a poco las ciudades se van alterando, cambiando, mudando y transformando realizando distintos ciclos de desarrollo que son propensos a todas las ciudades. Las ciudades tras toda esta serie de cambios van adquiriendo matices que la dotan de fisonomía, todos ellos relacionados con las experiencias humanas que se fueron desarrollando a lo largo del tiempo y que las convierten en lo que muchos autores han definido como *contenedores de información* patrimonial. Sin embargo, dicha característica de recolección de información se debe entender como si de un ecosistema se tratará, pues la realidad que aborda se ve relacionada con quién la produce y así sucesivamente (Tudela, 2017: 188).

Además, antes de definir aquello que entendemos como patrimonio urbano y los elementos que lo componen, debemos tener en consideración que por todas las perspectivas y connotaciones que nos ofrece el ámbito urbano y lo que es lo mismo la ciudad, se necesita que se analice la misma bajo una “pluralidad de enfoques para que pueda ser entendida” (Tudela, 2017: 188). Así partiendo del entendimiento de que la ciudad es una pluralidad, debemos decir que el patrimonio cultural lo debemos entender como:

“el conjunto de testimonios de diversa índole (tangibles o intangibles), que las sociedades contemporáneas eligen e incorporan a su sistema cultural, confiriéndoles usos, significados y valores, íntimamente relacionados con la capacidad de dicho patrimonio para evocar y representar los rasgos identitarios de las sociedades que los generan y a las que se sienten vinculadas”(Calderon, 2015: 4).

En relación a los medios que componen dicho patrimonio urbano, podemos hablar de varios principios que los rigen y que por otro lado no únicamente se centran en lo físico. Estos medios serían, “las gentes, las costumbres, las supersticiones, las creencias, el folclore, las expresiones de los seres humanos, los testimonios, etc”(Calderon, 2015: 5) que articulan la fisonomía del mismo.

3.2. La concepción de ciudad educadora.

Retomando la perspectiva de la ciudad como elemento contenedor de contenidos patrimoniales, los mismos por su naturaleza son proclives a ser desarrollados bajo una perspectiva educativa. Así, poco a poco va a nacer una corriente teórica que reivindica un mayor papel de la ciudad dentro de la educación patrimonial desarrollando el concepto de lo

que se entendería por *ciudad educadora*. Así las distintas iniciativas que se focalizaron en este entendimiento de la ciudad como ente educador parte de distintas personalidades, las cuales provenían de distintos ámbitos de científicos tales como la política, la pedagogía, la historia o la filosofía.

Así podemos comenzar tal y como nos indica Coma (2016), con la figura de Edgar Faure, el cual ya en la década de los años 70 fué uno de los iniciadores del entendimiento de la ciudad como ente educativo. Ya en 1996, el político Jacques Delors vuelve a incidir en el potencial educativo de la ciudad y el mismo destaca por el hecho de evidenciar dicha característica en los informes de la UNESCO. Por último, se debe destacar al pedagogo Francesco Tonucci, el cual introduce una nueva concepción para la ciudad educadora. Esta se centraba en la idea de diseñar las ciudades pensando en los niños y aprovechar a la misma ciudad, de una manera más eficiente, para que la labor educativa de la misma se potencie y que implique a toda la sociedad (Coma, 2016:293).

Sin embargo, el carácter de definición y potenciación de la ciudad bajo el carácter educativo de la misma, se va a desarrollar a raíz de un movimiento que eclosionó en la celebración del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. El mismo se erigió para responder a este movimiento y a la necesidad previa de reconocer y potenciar el rol educativo que de manera innata poseían las ciudades. Así como nos indica Coma (2016), fue tan significativo y reivindicativo este primer congreso que lo que se originó como movimiento se desarrolló y en poco tiempo se institucionalizó (Coma, 2016:294). Esto sucedió en el III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, en el año 1994, cuando el movimiento de ciudades educadoras desarrollaron un corpus basado en forma de una Asociación Internacional, denominado: “Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)” (Hernández, Barandica y Quintela, 2009:40). A partir de este momento se concibió a la ciudad educadora tal y como recoge Prats y Santacana (2009) citando a la Nueva Carta de Atenas del 2003 como “un espacio donde se aprende a ser ciudadano utilizando, entre otros elementos los valores patrimoniales, valores que previamente deberemos definir con el objetivo de intentar clasificar cuantas actividades de carácter educativo se desarrollen en este espacio urbano”(p.8).

En la actualidad, la AICE, está formada por 508 municipios de 35 países (Ciudades Educadoras, 2022). A su vez, dicha organización presenta una red de agrupaciones de ciudades cuya característica principal es su nexo de unión territorial en las que se trabajan temáticas de interés común. En la actualidad, la AICE presenta diez redes territoriales repartidas a lo largo de toda la geografía terrestre, las mismas son: España (Red Estatal de Ciudades Educadoras), Italia, Francia, Portugal, Delegación Centro Europa, Delegación de América latina, Brasil, México, Argentina y Asia-Pacífico (Ciudades Educadoras, 2022).

En referencia a la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE), un estudio desarrollado por Coma (2009), ya evidenciaba en los inicios de la década pasada del siglo XXI, la relevancia de la ciudad como destacado elemento didáctico y también el auge ascendente de actividades didácticas desarrolladas bajo estos planteamientos. Además en su investigación, basada en un total de 358 actividades desarrolladas por el RECE, evidenciaba

toda una serie de interesantes conclusiones del panorama en aquellos años, de las actividades patrimoniales centradas en el ámbito urbano. En ellas se evidenciaba como en esas actividades primaban los contenidos de tipo informativo y por el contrario los de tipo procedimental, desarrollados bajo un proceder activo, eran minoritarios (Coma, 2009: 29). También se mostraba como entre todas las actividades planteadas por el RECE, la mayoría de las actividades presentaban un claro predominio del patrimonio inmueble urbano, tanto en edificios como en restos arqueológicos (Coma, 2009: 30).

Por último, uno de los elementos que se pudieron ver con esta investigación, es que en las actividades planteadas por el RECE, se atestigua un mayor porcentaje de actividades cuyos usuarios finales eran las familias. Sin embargo, dichas actividades, un 85% de las mismas (Coma, 2009:32), estaban desarrolladas para la educación reglada. Así con estos resultados, pese a ser actividades diseñadas para un público concreto, las mismas por su planteamiento eran susceptibles de moldearse a varios tipos de consumidores.

Así pues, dentro del conjunto de las actividades desarrolladas ex profeso para la educación reglada, se evidenció como las actividades para los alumnos de secundaria (colectivo bajo el cual se está trabajando y desarrollando este TFM), tenían un peso bastante bajo dentro del total de las actividades desarrolladas; centrándose estas mayoritariamente en el patrimonio arqueológico (Coma, 2009: 34).

Con todo, el panorama general de las actividades desarrolladas por el RECE en el año 2009, se caracterizaban por ser actividades poco activas y una menor oferta de actividades centradas en estudiantes de educación secundaria. Todo esto puede responder a una dificultad mayor para la comprensión del patrimonio arquitectónico y arqueológico, según mayor es la especialización del mismo tal y como argumentó en su tesis doctoral en el 2008 Margarita Lleida Alberch, y cita Coma (2009: 35).

En el panorama actual de las actividades patrimoniales desarrolladas bajo el RECE, evidencian un mayor proceder activo de las mismas. Esto en gran medida se debe a varios condicionantes, por un lado se debe evidenciar la trayectoria desarrollada en los últimos años del corpus teórico y por otro lado, también se debe tener en consideración la aparición de nuevas tecnologías y el papel de las mismas revolucionado la forma de comprender y transformar las ciudades. Así pues, evidencias de todos estos cambios y el mayor conocimiento de las ciudades como fuentes educadoras, los podemos ver en las tesis doctorales desarrolladas en los últimos años tales como la publicada en 2011 por Laia Coma Quintana o la más reciente del 2020 elaborada por Marta Conill-Tetuá.

3.3. La figura del profesorado.

Hasta el momento se ha hablado de las implicaciones de la ciudad para el desarrollo de competencias educativas, sin embargo no se ha detallado ninguna apreciación sobre quién recae principalmente la labor de conducir este proceso. Esta función, tal y como se evidencia en otras disciplinas patrimoniales, recae en el profesor, pero para su correcto desarrollo hay presentes toda una serie de trabas que debemos explicar.

Primero debemos partir de que pese a que la ciudad y el contexto urbanos destacan por su potencial educativo, esto no se llega a materializar de una manera concreta en los alumnos. Su explicación podría venir dada por la falta de relación de los alumnos con los contextos urbanos, sin embargo esto no puede ser la causa ya que la mayoría del alumnado de España y del mundo en general, está predominantemente ubicado en contextos urbanos. Así pues, tal y como nos plantea Tudela (2017), esto está más relacionado por una falta de comprensión de lo que implica el concepto urbano y por consiguiente ante la falta de entendimiento del mismo no se puede llegar a una comprensión de la misma en plano educativo (Tudela, 2017:179).

Otra de las problemáticas que presenta la educación centrada en el ámbito de la ciudad, es que necesita de una técnica de aprendizaje propia, una metodología proactiva que llegue a desarrollar en los alumnos un cambio de proceder a la hora de comprender su ciudad. Además esta enseñanza según nos explica Tudela (2017) el cual citando a Silvia Alderoqui y Adriana Villa del 2012, evidencia cinco enfoques relativos a la enseñanza-aprendizaje del ámbito urbano. Los cinco enfoques serían un enfoque morfológico, un enfoque histórico-patrimonial, un enfoque ambiental, un enfoque social y un enfoque centrado en la ciudadanía como protagonista (Tudela, 2017:183). Así podemos apreciar como la ciudad en el ámbito educativo se presenta de una manera multidisciplinar, esto se debe a que al igual que con la educación patrimonial, disciplina en la cual se encuentra inserta, entran en acción varias ciencias para el correcto desarrollo de la misma.

También debemos destacar tal y como evidencia Huerta (2014) en su estudio que uno de los mayores problemas que afronta la educación patrimonial urbana es el hecho de que a la mayoría del profesorado les falta una formación interdisciplinar que desarrolle conceptos y saberes relacionados con el urbanismo, la arquitectura o las artes, para poder percibir mejor lo que implica las ciudades y por otro lado llegar a transmitirla a los alumnos de una manera más holística y de una manera más actitudinal que influya en su formación como ciudadanos.

Así pues, se puede entender a la ciudad desde el campo de la educación como primero de nada un espacio educativo propio el cual, pese a formar parte de la educación formal y no formal, se estructura como un ente no influenciado por otros espacios académicos. Además también le podemos atribuir el valor de un laboratorio en el que desarrollar y llevar a cabo diversos elementos de carácter actitudinal con el único fin de desarrollar una actitud crítica y enriquecedora en los alumnos y que lleguen a desarrollar actitudes y valores relacionados con la ciudadanía democrática.

En la labor educativa de la ciudad, podemos decir que esta realiza su labor educativa en base a tres planteamientos. Estos según Tudela (2017) serían el aprender in situ en el propio contexto de la ciudad, el aprender a partir de las diversas perspectivas que puede ofrecer la ciudad, agregando estas a el aula y por último, el desarrollar la ciudad desde una perspectiva holista, como antes hemos destacado, en base a la percepción de la misma como si de un laboratorio se tratase (Tudela, 2017:188).

Con todo lo detallado hasta el momento no tenemos sino que recalcar, la figura del centro y sus profesores, como una herramienta importante en la difusión de los saberes patrimoniales y educativos de la ciudad. Además, tal y como dicen Prats y Santacana (2009), la escuela se hace a partir de la educación y no al revés, con lo cual no cabe sino destacar que debemos mejorar y potenciar la educación puesto que como hemos visto esto da lugar a competencias de diversa índole y también se desarrollan conocimientos de diversas ramas del saber. De otro modo sin una adecuada conjunción del proceder educativo y también de la ciudad como elemento difusor de valores democráticos, ya que en caso contrario se desarrollaría una sociedad basada en la violencia, el terror y la ignorancia, es decir triunfaría la barbarie (Prats y Santacana, 2009:20).

3.4. La importancia de la arqueología como disciplina integrada dentro del ámbito urbano.

Dentro de la esfera urbana, un elemento fundamental de la misma son los restos arqueológicos existentes. Así pues, dichos elementos poseen una implicación e importancia para con la ciudad educadora muy importante. Es por todo ello, por lo que el presente apartado se va a caracterizar en mostrar las implicaciones de lo arqueológico y lo patrimonial. Al poder vislumbrar la relación e importancia entre estos dos estés, nos será más fácil poder establecer una conexión de los mismos con el contexto en el que estamos abordando en este trabajo, que no es otro que la ciudad educadora. Así tras una asimilación de la intervención de estos tres entes podremos observar las implicaciones entre las mismas con el alumnado.

A la hora de comenzar, debemos dar respuesta a una realidad dentro de los campos de la arqueología y el patrimonio, y esta no es otra que la vinculación entre las mismas. Esta vinculación, se debe puesto que la arqueología la podemos concebir como una tipología dentro del campo patrimonial, y no es una situación que se conciba como algo asentado desde antiguo. Todo lo contrario, la concepción de la arqueología y el patrimonio se veía como dos ciencias separadas, lo cual se tenía como una realidad inamovible e indiscutible.

Tal y como nos indican Fontal y Martínez (2016), no va a ser hasta inicios de la década de los años cincuenta del siglo XX, cuando “a raíz de la *Convención de la Haya sobre la protección de bienes culturales en caso de guerra* surge el término Bien de interés cultural, que en el 1972 deriva en el actual término de Patrimonio Cultural” (p.142), van a servir de una primera aceptación de la arqueología como rama dependiente del patrimonio. Sin embargo, va a haber unas evidencias aún mayores de la pertenencia de las dos ramas, tanto la arqueológica como la patrimonial y es en el origen de las dos disciplinas. Así el nacimiento de la arqueología como ciencia de pleno derecho se evidencia en el siglo XVIII, tras los hallazgos de Pompeya y Herculano. Esto nos hace reflexionar, que al igual que como hemos comentado en el capítulo anterior, también se relaciona la aparición de la preocupación del patrimonio con el consiguiente cambio de sociedad fruto de la revolución industrial, así podemos ver cómo se desarrollan en un espacio temporal simultáneo (Fontal y Martínez, 2016). Finalmente debemos decir que dicho paradigma, el cual ofrecía a las dos ciencias como elementos separados, no obedece a una apreciación nacional de las dos disciplinas, sino

que fue una asimilación internacional y en aquel momento fue ampliamente aceptada (Fontal y Martínez, 2016: 143).

Actualmente, la ciencia arqueológica se nos muestra con un gran potencial y aceptación de partida, tanto en los medios de comunicación como por la mayoría del contingente poblacional. Este hecho implica de inicio una mayor accesibilidad de la misma en contextos educativos, sin embargo tal y como nos ofrece Santacana (2018), la situación de la arqueología dentro de los contextos educativos es dispar a la gran aceptación que goza dentro de los medios de comunicación. Así dentro de los currículums oficiales, los mismos se han caracterizado desde siempre en mostrar a la arqueología como un elemento secundario, un elemento de apoyo, el cual está estrechamente ligado a la memorización. Sin embargo los valores que puede ofrecer, tanto a los alumnos como a la sociedad en general, son ricos y variados. Estos valores los podemos ver reflejados en varias experiencias didácticas, sin embargo, para comenzar vamos a hablar de la nos ofrece Pérez, R., Mazo (del), S., y Rufián, F. J. (2020) que se llama *“Pequeños arqueólogos. Talleres didácticos”*: didáctica, difusión y divulgación del patrimonio, y en la que se conjugan distintas actuaciones divulgativas del patrimonio arqueológico. El objetivo de estas actuaciones, se centra en siete pilares básicos así según nos muestran Pérez et al (2020), dichos pilares son “la educación, el compromiso, el valor, la protección, la divulgación, la difusión y la Innovación”(p.251), todos estos valores muestran como elemento clave el inculcar mediante la educación acciones de valoración, respecto, conservación y protección del patrimonio por parte de la sociedad en general, pero sobre todo por parte de los discentes.

En el último decenio, tal y como nos indica Meseguer et al (2018), se evidencia una mayor aceptación e importancia de la ciencia arqueológica dentro de los currículums académicos. Dicha aceptación la podemos evidenciar como un movimiento impulsado por la propia investigación y divulgación patrimonial, la cual como ya anteriormente se ha indicado, sigue la misma estela de significancia. Sin embargo, su labor de difusión en el ámbito escolar aún es muy deficiente puesto que aún se tiende a utilizar los contenidos patrimoniales y arqueológicos desde un matiz memorizador, con los cuales no se desarrolla ningún tipo de aprendizaje significativo. Así pues, como concluye al final de su artículo Meseguer et al (2018), para que se produzca dicho cambio transformativo dentro de la arqueología y el patrimonio se tienen que dar una acertada formación del profesorado, para de esta manera mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y con ello cambiar la situación de la arqueología y del patrimonio dentro del campo educativo (Meseguer et al, 2018: 39).

El actual estado de la divulgación de las producciones arqueológicas, tiene sus raíces en la crisis del 2008. En ese momento, se desarrolló un claro recorte de la dotación económica para la difusión de nuevas prospecciones arqueológicas y el estudio relativo a las mismas. Fué en esta época, cuando debido a este recorte se debieron de buscar nuevas alternativas en el campo de la ciencia arqueológica. Así bajó la unión de nuevos procedimientos basados en la inclusión de las nuevas tecnologías, se desarrollaron nuevas vías de estudio y aplicación de la labor arqueológica, centrándose esta última más en la divulgación del patrimonio arqueológico existente. Así mediante la inclusión de las nuevas

tecnologías se procedió a disponer de una mayor cantidad de información sistematizada, y por otro lado una mayor difusión de la misma (Rubio, 2020: 203).

Uno de los valores que se desarrollan con el trabajo basado en una metodología arqueológica es el trabajo cooperativo, el mismo tanto se puede observar en los profesores como en los discentes. Este se desarrolla por el mismo proceder de la ciencia arqueológica, en la cual por el marcado carácter holístico de la misma se aborda una forma de trabajo colaborativo y cooperativo en la cual intervienen profesionales de distintas ramas educativas (Molina, Niveau-de-Villedary y López, 2020: 142). Dicha implicación de la labor arqueológica en la formación de los discentes la podemos ver claramente reflejada en dos experiencias didácticas. La primera de ellas viene recogida en el trabajo de Ramos y Torrico (2011) detalla la actividad que lleva por nombre “*Aula de Arqueología del IES Humanes. Una experiencia arqueológica, didáctica y pedagógica en Educación pública*”. Dicha experiencia destaca por ser una de las primeras desarrolladas bajo el amparo de la educación patrimonial, en el cual mediante metodologías activas se persigue la difusión y aprendizaje en el alumnado basado en las técnicas arqueológicas.

La segunda de las experiencias didácticas a destacar dentro de la difusión de la labor arqueológica nos viene reflejada en el artículo de Fontal y Martínez (2016), y recibe por nombre “*Pintia*”. Detallamos esta experiencia didáctica sabiendo que la misma no está circunscrita a un ámbito urbano, sin embargo queremos reseñar el proyecto Pintia por las implicaciones que se desarrollan en el mismo. Así pues, Pintia se caracteriza por ser un proyecto centrado en alumnos de segundo curso de bachillerato, en el cual se los sensibiliza e intenta transmitir emociones por el patrimonio arqueológico. Para ello se emplean restos arqueológicos reales de más de dos mil años de antigüedad procedentes del yacimiento de Pintia situado en la provincia de Valladolid. Así se desarrolló un acercamiento de los alumnos en la labor científica arqueológica y dichos alumnos también colaboraron datando los restos materiales que se les proporcionó (Fontal y Martínez, 2016:150) .

Además otro de los valores que se desarrollan con la metodología arqueológica, es una mayor significancia para con el pasado. Esto se materializa en una mayor actitud empática hacia el pasado como resultado de una mayor aproximación del mismo, todo esto da lugar a “un sentimiento de pertenencia e identidad” (Fontal y Martínez, 2016:146) hacía el contexto local sobre el que se está a trabajar “arqueológicamente hablando”. Esta mayor concienciación hacia el pasado Fontal y Martínez (2016) también la plantean en base a otra experiencia didáctica, desarrollada esta a partir de maletas didácticas en el ámbito del patrimonio arqueológico canario. Su importancia para la didáctica de la educación arqueológica en centros educativos de educación secundaria es muy salientable. Así, se desarrollan contenidos con los alumnos centrados en las antiguas costumbres o el patrimonio insular como medio de potenciar el interés, la conservación y la mejora de las mismas (Fontal y Martínez, 2016:151) .

Siguiendo con las implicaciones y los saberes que se desarrollan con la ciencia arqueológica, se debe de mostrar una importante consideración a las capacidades que transmite a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de la base de que en dicha disciplina se desarrollan saberes prácticos, los cuales están muy relacionados con el

aprendizaje significativo debemos considerar el acercamiento que ejerce la arqueología a la ciencia histórica. Dicho acercamiento se desarrolla desde tres perspectivas proactivas, lo que Rivero et al (2018) ejemplifica bajo “aprendizaje práctico (hands on), el pensamiento (minds on) y el sentimiento (hearts on)” (p.25), puesto que al desarrollarse estos tres procederes se desarrolla la materialidad junto con la resolución de problemas y la empatía histórica. Procederes estos que se desarrollan bajo la nueva difusión de la ciencia histórica alejada del positivismo imperante hasta el momento y cuyo paradigma se deben de centrar las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje actuales. Siguiendo esta misma premisa de las tres premisas proactivas, Vicent, Rivero y Feliu (2015) las consideran necesarias y clave “para favorecer el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes” (p.88), con lo cual no dejamos de evidenciar la implicación arqueológica actual no solo en el desarrollo educativo de los discentes sino también en su desarrollo personal. Ejemplo de esta labor significativa y cooperativa a la par que multidisciplinar que ejerce la labor arqueológica en los contextos escolares lo podemos ver reflejado en el estudio de Egea y Arias (2013), que no presenta la propuesta educativa del IES Arqueológico, situado en Cartagena. Dicha propuesta nos muestra todo el proceso de un yacimiento simulado en el ámbito educativo. La importancia de dicho trabajo se caracteriza por el carácter multidisciplinar de la labor arqueológica, el cual desarrollan varios departamentos pertenecientes a distintas disciplinas académicas del centro de educación secundaria, así como la implicación transversal de varios cursos académicos del citado centro de estudios secundarios. Por último, se debe destacar la labor de potenciación del trabajo arqueológico, y la misma ciencia arqueológica que da como resultado un aprendizaje significativo y cooperativo en la comunidad educativa.

Debemos destacar también la significancia de los restos materiales dentro de la arqueología urbana así como en la educación patrimonial. Dichos elementos, puesto que fueron realizados bajo la acción antrópica de una cultura determinada, nos ofrecen diversos datos sobre la misma. Dichos datos pueden partir desde el tipo de herramientas que utilizaban, como aquellos materiales que empleaban. Estos últimos se muestran como verdaderos vertebradores del conocimiento del pasado, pues a partir de los materiales conservados, como por ejemplo la cerámica, se pueden evidenciar datos como el tipo de organización social o familiar desarrollado, la alimentación o el comercio vinculado a los mismos. Además este material en concreto, nos permite ofrecer cronologías exactas sobre el asentamiento en diversas etapas de estratificación del mismo (Molina et al, 2020: 146). Una experiencia que ejemplifica todas las propiedades del aprendizaje basado en objetos la podemos ver en el proyecto “*Arqueólogos en Apuros*” citado en el artículo de Egea et al (2017). Dicho proyecto se centra en el un proyecto que implica a todas las edades educativas, en el cual se crearon distintos contextos arqueológicos, cuya especificidad consistía en que poseía un elemento en común tal como la misma datación o un mismo propietario. Lo que se pretendía desarrollar con esta experiencia arqueológica era un aprendizaje basado en objetos, y la importancia del trabajo de estudio consistía en “descubrir la funcionalidad de los artefactos analizados y responder a las incógnitas planteadas” (Egea et al, 2017: 34).

Uno de los tabúes que debe romper la ciencia arqueológica hacia aquellos que no conocen la labor de dicha ciencia, no es otro que el de romper el tabú imperante que muestra

cómo la arqueología se dedica a una especie de “búsqueda del tesoro” sin ningún tipo de rigor ni estudio previo, que se procede a la captación de los yacimientos bajo pocos criterios. Dicho desconocimiento en gran parte, también florece del desconocimiento patrimonial por parte de los alumnos, “desarrollado en casi todas las etapas educativas por la mayoría de la comunidad educativa”(Molina et al, 2020: 148), lo cual pese a la actual difusión y concienciación de la educación patrimonial, dicho cambio aún no se ve reflejado en los planes educativos actuales.

Además tal y como evidencian Molina et al (2020), la ciencia arqueológica tampoco se centra únicamente en “conocer a los grupos sociales del pasado a partir del registro material arqueológico” (p.150). Esta labor es muy importante para el conocimiento de los contextos urbanos pasados, sin embargo también debemos destacar de dicha disciplina otra de las muchas funciones que posee, como es su carácter divulgador, así la misma no solo se basa en los materiales sino también en otras muchas fuentes que dicha disciplina analiza.

3.6. Concepciones arquitectónicas y de diversa índole para con la concepción de una educación basada en la ciudad.

A la hora de hablar de la ciudad como componente educativo, se esbozan diversas opiniones acerca del real potencial educativo de la misma. Sin embargo, se debe tener clara una apreciación sobre la misma, y no es otra que su potencial como contenedor y receptor de contenidos de diversa índole. Además tal y como evidencia el Programa de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, hacia el año 2030 dos tercios de la población mundial va a vivir en las ciudades (Pérez, 2019: 201), así pues se evidencia más que necesaria la implicación del contexto urbano para con los alumnos. Con todo, a lo largo del presente apartado vamos a intentar mostrar toda una serie de concepciones que demuestran y evidencian cómo la ciudad es instrumento educativo de gran valor.

Así pues, debemos empezar detallando como la ciudad es un ente vivo (Prats y Santacana, 2009: 13). Esta concepción de la ciudad como ente vivo, lo que nos refleja, es que es propensa a los cambios. Esto se debe a que al ser los seres humanos quienes la habitan, y la construyen, son ellos los que le dotan de valor a la misma (Calderon, 2015: 6), y es con su evolución cuando se muestra la vinculación presente entre los habitantes y la urbe y la realidad social imperante en ese momento cronológico concreto (González-Benito y Calvo, 2016: 275). Así en cada momento de su historia, la ciudad, se encuentra en continuo proceso de elaboración y descomposición, porque son sus habitantes los que dictan el valor patrimonial de los elementos que la configuran en cada momento de su existencia (Prats y Santacana, 2009:10). Además, también es importante destacar que debido a las particularidades de la sociedad y el contexto que la desarrollaron, hace que las ciudades sean distintas y que posean características propias y definitorias (Muntañola, 2004: 224) .

Ejemplo de todo este proceso de cambio y transformación, es muy apreciable en los edificios que albergan las ciudades. En muchos de los mismos, se puede apreciar como la opinión y el valor que representan para la sociedad con el paso del tiempo van a cambiar, esto se pudo ver en varios edificios como los *Laboratorios Jorba “La Pagoda”* en Madrid, o el *Edificio Castromil* en Santiago de Compostela. Estos dos edificios, como otros muchos a lo

largo de nuestras ciudades, evidencian como edificios que en su concepción no se le atribuía ningún tipo de valor patrimonial, es con su pérdida y a través de la sociedad cuando adquieren dicho valor (González-Benito y Calvo, 2016: 269).

Todas estas apreciaciones lo que van a desarrollar para con nuestros alumnos es que la ciudad, es una realidad cambiante y para entenderla es necesaria una labor de empatía histórica. Así no solo basta con una simple mirada sobre la misma, sino que es necesario entender el contexto y las realidades bajo las cuales se ha visto envuelta (Calderon, 2015:12). Cuando se produce este proceso de reflexión e introspección de la ciudad, es cuando van a poder entender la urbe y toda la información que la misma emite.

Así pues, podemos ejemplificar varias experiencias didácticas desarrolladas en contextos urbanos en las que se trabaja con los alumnos la evolución del tiempo histórico, sin embargo hemos considerado destacar entre las mismas dos. La primera de ellas, nos la ofrece Llanos (2010), la cual se basa en toda una serie de salidas de campo realizadas en la ciudad de Barranquilla. Esta actividad lo que intenta reflejar es una experiencia didáctica llevada a cabo en un ámbito formal, en la que en base a distintas salidas de campo desarrolladas entorno a la ciudad de Barranquilla, los alumnos pueden llegar a entender y analizar las distintas etapas históricas de la misma, así como establecer comparaciones entre ellas o mismo captar las problemáticas actuales.

Algunos de los objetivos que se presenten con la siguiente actividad didáctica y que Llanos (2010) ha destacado son los siguientes:

- Observar, identificar y analizar los cambios físicos, sociales, económicos y culturales que han ocurrido en Barranquilla a lo largo de su historia.
- Analizar los factores ambientales y sociales que han influido en la transformación experimentada por las ciudades en su evolución.
- Observar, identificar y analizar la problemática espacial que se ha producido como consecuencia de la evolución histórica de las ciudades. (p.59)

Las salidas de campo por la ciudad de Barranquilla se establecen en cuatro etapas y se desarrollan en áreas específicas de dicha ciudad que abarcan la casi completa totalidad de la misma (Llanos, 2010:57). Además, estas visitas ofrecen una visión general de la geografía histórica de la ciudad que se desarrolla desde principios del siglo XX hasta la actualidad. La primera salida se desarrolla en el centro histórico de Barranquilla, donde se profundiza en el auge surgido a principios del siglo XX. La segunda salida se desarrolla en la expansión que sufre dicha ciudad en la década de los años 30 del siglo XX ligado a la industrialización de la misma y la urbanización de zonas agrícolas próximas. La tercera salida se corresponde con la zona de decadencia de la ciudad desarrollada entre la década de los años 50 y 80 del siglo XX originando zonas residenciales caracterizadas por el hacinamiento y tugurización de la ciudad todo ello ocasionado por la crisis económica. Por último, el cuarto recorrido se corresponde con el periodo más reciente de la ciudad desarrollado en la década final del siglo XX y caracterizado por la segregación socio-espacial desarrollada por la globalización económica.

La segunda experiencia didáctica en la que se trabaja la evolución del tiempo histórico a partir del contexto urbano es una de las que nos ofrece Tatjer y Fernández (2005),

que recibe por nombre “El taller de paisaje urbano” y la misma se centra en mostrar el análisis y comprensión del paisaje urbano a través de su evolución y su estado actual. Esta actividad, permite una mirada concreta y directa de los discentes con el contacto de diversas destrezas actitudinales de las ciencias sociales en las que se trabaja la educación ambiental, el sentido crítico y reflexivo así como la valoración patrimonial (Tatjer y Fernández, 2005:59). Por otro lado, también se consigue en los alumnos se desarrolle una mayor implicación y sensibilización urbana para con los edificios y las estructuras urbanas, puesto que tal y como evidencia Tatjer y Fernández (2005) citando a Olivieri 2001-2002 hoy en día las familias ya no difunden el valor patrimonial que antaño se desarrollaba hacia estos.

Por otra parte, tal y como nos transmite Goldfield (1975), “debemos tener en consideración el papel de las fuentes primarias de la historia urbana, ejemplificando estas últimas en edificios, parques o calles en lugar de en fuentes escritas tales como manuscritos o censos” (p.536), no restándole valor a estas últimas, sino que las primeras presentan hoy en día un valor didáctico muy marcado. Esto se debe a que los mismos por el hecho de ser producciones antrópicas, han hecho cambios en el territorio y con ello su producción, tanto elementos arquitectónicos como urbanísticos deben de ser entendidos como una manera de preservar, destruir o mismo transformar las culturas urbanas (Muntañola, 2004: 224). Es por ello, por lo que tal y como se ha dicho sin restar peso a elementos escritos, se debe de mostrar una mayor concienciación de los alumnos hacia su patrimonio urbano. De esta manera, se desarrollan en los mismos procederes activos relacionados con la concienciación y preservación de los elementos patrimoniales urbanos. Es por esto que es necesario realizar este tipo de acercamiento de contextos urbanos, en su entorno urbano más inmediato. De esta manera, se desarrolla un mayor entendimiento hacia su propia historia local y la apreciación de la misma.

Además este tipo de acercamientos contribuyen a que el patrimonio vernáculo de las ciudades no se destruya y a paralizar el actual estado de homogeneización cultural y arquitectónico de las ciudades. Así tal y como evidencian Prats y Santacana (2009), es necesaria esta labor de concienciación, protección y también divulgación por parte de los alumnos y de la sociedad en general de este patrimonio tradicional, y en cierta manera reducir la homogeneización actual imperante (Prats y Santacana, 2009:12). Por otro lado, también se muestra necesario un mayor conocimiento de otras realidades urbanas con nuestros alumnos, esto es debido a la actual sociedad y el proceso de nomadismo que está viviendo. Esto hace que tanto la didáctica de las ciencias sociales, como el conocimiento de lo urbano no solo se pueda centrar en un único lugar, sino que se evidencia necesario el conocimiento de realidades y memorias culturales diversas (Pérez, 2019: 204).

Es destacable reseñar una apreciación que se debe de hacer acerca de la ciudad como elemento didáctico, y no es otra que su propia importancia en favor de la comprensión de los conceptos históricos abstractos. Además la misma, nos permite saltar de la aridez de la cronología académica y de esta forma el alumno podrá proceder a un mejor razonamiento del tiempo histórico al estar en contacto directo con los vestigios del pasado (Andrade de Matos, 2016:246).

Volviendo al carácter arqueológico que presentan las ciudades, debemos también puntualizar el marcado conocimiento histórico que presentan las mismas. Las mismas se desarrollan en base a capas de estratigrafía, lo que Andrade de Matos (2016) ha comparado como “capas de cebolla” (p.246), sin embargo esta estratigrafía que presenta la misma, nos muestra la ciudad desde los estratos más modernos a los más antiguos. Así y de esta manera el conocimiento histórico que se trabaja va a la inversa a lo que se desarrolla en las escuelas, puesto que se muestran primero los hechos más recientes y de mejor comprensión, para acabar con los estratos más antiguos. Todo ello lo que genera es una mejor comprensión del tiempo histórico, a la par que una mejor apreciación de las distintas fases que ha ido viviendo su entorno urbano.

Una valoración que no podemos dejar de ofrecer acerca de las ciudades como elemento didáctico, es el papel que las mismas han tenido a lo largo del tiempo a la hora de abordar sus problemáticas. Así como se puede ver en Perez (2019), la ciudad actual presenta problemas que ya poseían sus antiguos pobladores en otros períodos históricos. Sin embargo, la importancia de este tema para con nuestros alumnos es que se debe de difundir a través de la ciudad un mayor raciocinio en los alumnos, para de esta manera puedan entender las problemáticas pasadas y a través de las mismas saber desarrollar las problemáticas presentes y como fin último de este proceso poder interpretar y saber solventar las problemáticas futuras a las que se va a ver expuestas las ciudades (Perez, 2019:197).

Ejemplos de experiencias didácticas donde se desarrollan este tipo de valores actitudinales los encontramos en dos experiencias didácticas. Por un lado podemos ofrecer el programa que nos muestra Tura (2001) y que recibe por nombre “*Vivir en las Ciudades Históricas, pasado y presente hacia un futuro sostenible*”, dicho programa ha sido desarrollado por la Caixa para profesores y alumnos de educación secundaria. Su finalidad es que los alumnos conozcan el paisaje urbano y la evolución del mismo (temática que ya hemos abordado), sin embargo dicha experiencia nos interesa más por las competencias actitudinales que se le presentan a los discentes. Así los alumnos llegan a dilucidar las problemáticas urbanas y las posibles perspectivas de futuro. Los objetivos principales del programa son dos, según Tura (2001) son:

- Entender la ciudad como un sistema dinámico que evoluciona en el tiempo.
- Aplicar una metodología de estudio a un paisaje urbano que permita llegar al diagnóstico y pronóstico y por lo tanto potencie la adopción de una posición crítica ante ciertas cuestiones que se puedan plantear para conseguir el desarrollo sostenible de la ciudad. (p.10)

La metodología utilizada en esta experiencia se basa por poseer un marcado carácter holístico e interdisciplinar. Así pues, la actividad presenta varias fases de ejecución. La primera de ellas se caracteriza por la entrada en contacto por parte de los alumnos en la ciudad y de un diagnóstico de las realidades (problemas e inquietudes) que la misma presenta. Una segunda fase se desarrolla en base a un debate de los dilemas observados con compañeros, expertos, vecinos y tras los mismos se desarrollarían toda una serie de

perspectivas de futuro sobre la ciudad. Todo el trabajo realizado durante todo el curso se recoge en un proyecto y se expondría en un debate final (Tura, 2001:13).

Lo que se puede observar en los alumnos tras la conclusión de la experiencia didáctica es que los alumnos han podido desarrollar un mayor contacto con sus ciudades. Esto se materializa en un mayor conocimiento de zonas que no conocían de sus ciudades, el ritmo de crecimiento urbano, los problemas cotidianos de la ciudad o también conocer cómo puede llegar a evolucionar su ciudad (Tura, 2001:14).

Por otro lado, la segunda de las experiencias que ejemplifica la labor educadora de los entornos urbanos relativos a las competencias actitudinales basadas en el raciocinio, entendimiento y solventación de las problemáticas que les afectan a los alumnos en su entorno más inmediato, es una de las que nos muestra Tatjer y Fernández (2005). Esta recibe por nombre “El laboratorio social”, así como nos describe Tatjer y Fernández (2005), la finalidad de dicha experiencia se centra en “mostrar a la ciudad como laboratorio, en la que el alumnado participa de las problemáticas presentes en la misma y analiza su propio entorno urbano” (p.58). La actividad, nos posibilita abordar la diversidad social que ha sido una característica primordial de las ciudades desde sus orígenes. Con ello se nos permite trabajar mediante la ciudad con pluralidad de culturas, de clases sociales, de procedencias geográficas, con lo cual se radica el papel de mosaico social que cada vez más adquieren los entornos urbanos. Por otro lado, otra de las perspectivas que se aborda en dicha experiencia didáctica, es el aprendizaje de la ciudadanía y el civismo en los alumnos, que se desarrolla en los contextos urbanos a través de distintas administraciones y asociaciones de todo tipo (Tatjer y Fernández, 2005:63).

Desde otro punto de vista y siguiendo con las destrezas actitudinales que las ciudades poseen como ente educador también debemos comentar (al igual que ya hemos reflejado cuando argumentamos la implicación de la ciudadanía en la formación de los discentes) el papel de la misma como formadora de una ciudadanía democrática. Así tal y como evidencian Coma y Santacana (2010) “El patrimonio de las ciudades es otro elemento a tomar como herramienta fundamental por y para la educación en valores, identidad y orgullo cívico” (p.29). Ejemplos de experiencias didácticas que abordan las implicaciones de la ciudad como difusora de valores democráticos en los últimos tiempos han sido bastante numerosos, sin embargo queremos destacar dos.

La primera es la asignatura optativa que nos ofrece Santolaria (2014), desarrollada en 2º de la E.S.O. en la Comunidad Valenciana y que se llama, “*Taller del geógrafo y del historiador*”. La finalidad de dicha optativa es hacer un recorrido por la ciudad de Valencia desde su fundación en el año 138 a.C. hasta la actualidad en base a toda una serie de actividades y visitas a la ciudad. Esto produce en los alumnos toda una serie de valores históricos y democráticos. Así pues, esta experiencia es un ejemplo muy destacado de una aplicación práctica en un contexto reglado de la inclusión educativa del entorno urbano como elemento educativo.

La optativa “Taller del geógrafo y del historiador” se basa en el empleo de una combinación de varias metodologías, en las cuales se intercalan explicaciones magistrales del profesor, el trabajo individual de los alumnos y el trabajo cooperativo (Santolaria, 2014: 238)

y además también se trabaja el aprendizaje por descubrimiento, con lo cual todo ello radica en la utilización de una metodología activa e interactiva de los alumnos. Así pues, se opta por metodologías y técnicas diversas para el desarrollo de un aprendizaje significativo y la correcta adquisición de los mismos.

El desarrollo de las clases viene desarrollado en base a una serie de temas a desarrollar en el aula, los cuales se trabajan en el aula mediante diversas actividades y a partir de estos contenidos, se desarrollan una serie de visitas en las que se amplían y profundizan dichos contenidos. En cada uno de los temas se trabajan cuatro aspectos generales (urbanismo, política, sociedad y religión) de cada una de las culturas de la historia de Valencia (Santolaria, 2014: 240). Así pues, a lo largo de cada trimestre se trabajan toda una serie de temas y visitas (ver Anexo 1) según nos muestra Santolaria (2014).

Finalmente, debemos detallar otro tipo de procederes que se consiguen con la aplicación de la presente optativa en los alumnos. Por un lado, se persigue que la optativa llegue a concienciar a los alumnos como la historia de su ciudad (Valencia) es algo suyo y la practicidad de dichos conocimientos. Y por otro lado, los valores históricos y ciudadanos inherentes en la propia optativa y que transmiten el valorar la implicación de las generaciones anteriores en las generaciones actuales, así como respecto entre todos los ciudadanos independientemente de su procedencia o su creencia (Santolaria, 2014: 244).

La segunda experiencia que queremos mostrar en este campo es la que nos muestra Pena (2001), y que recibe por nombre "*Quo V adis?*". Dicha experiencia didáctica se basa en una propuesta centrada en la percepción sensorial urbana para a partir de ello descubrir las realidades que puede ofrecer la ciudad para con los alumnos. Esta experiencia se inserta como parte de otra experiencia didáctica que ya hemos comentado "*Vivir en las ciudades históricas, pasado y presente hacia un futuro sostenible*" y se relaciona con la primera de las fases de ejecución. Sin embargo, lo que hace de *Quo V adis?*, un elemento diferenciador y propio de dicha experiencia anterior, es que dicho ejercicio presenta un corpus propio y se establece entorno a la realización de recorridos en base a una serie de seis tarjetas. Dichas tarjetas contienen pautas de observación que deben de desempeñar los alumnos, respondiendo estas a una temática específica del conocimiento histórico de las ciudades, además dichas tarjetas plantean el recorrido a realizar de una manera estructurada y ordenada (Pena, 2001: 45).

Los objetivos prioritarios que se pretenden conseguir con dicha experiencia didáctica en los alumnos y que Pena (2001) nos ha detallado son los siguientes: "Favorecer la conceptualización, representación y orientación espacial en el medio urbano. Activar el potencial sensorial de cada individuo en el contacto vivencial con su ciudad. Crear hábitos de observación para el reconocimiento de los elementos que conforman el paisaje urbano."(p.45)

Con todo, como se ha podido observar la presente experiencia didáctica en el ámbito urbano se presenta como un material muy relevante en relación a la formación de los alumnos como ciudadanos, a la par que activa en ellos una mayor comprensión del entorno urbano.

En conclusión, se debe de reflexionar que tal y como hemos podido observar a lo largo de este apartado, la ciudad no se la puede observar con una única interpretación, puesto que la misma presenta características de diversa índole que hacen que la misma posea

múltiples facetas todas ellas enriquecedoras y formativas para el alumno. Así tal y como recoge Tudela (2017) “comprender la ciudad no es lo mismo que vivir en ella” (p.182), de hecho como se ha dicho implica otras muchas cosas.

3.5. Las nuevas tecnologías.

La importancia de las nuevas tecnologías en el panorama actual de la educación patrimonial tanto en el ámbito de la labor arqueológica, así como en el ámbito urbano es más que destacado. Uno de los primeros argumentos que respaldan dicha hipótesis lo podemos ver en el ámbito de las prospecciones arqueológicas en contextos urbanos, ya que su introducción responde a la necesidad de servir de apoyo para colocar los restos materiales propios de la prospección arqueológica en el propio contexto en el que fueron desarrolladas. Es por ello por lo que se considera necesaria la aproximación a los contextos de los que proceden. Dicha forma de acercamiento se consigue mediante acciones de distinta índole como: realidad aumentada, proyecciones inmersivas, videojuegos, museos virtuales, proyecciones audiovisuales, escenarios virtuales, etc. Todo ello desde la óptica educativa, debe de realizarse bajo la premisa de que dicho contexto sea lo más fidedigno posible, como única forma de poder entender las realidades que se nos presentan. Un ejemplo de dicha situación la podemos observar dentro de la arqueología de la arquitectura, en la cual la recreación de los elementos arquitectónicos se debe de mostrar lo más fidedigno posible para poder relacionar aquella información que nos aportan los restos materiales (Rivero et al, 2018).

En relación a las tendencias actuales relacionadas con el uso didáctico de las tecnologías digitales, nos tenemos que remitir al estudio de Vicent et al (2015), el cual nos ofrece unas tendencias tripartitas imperantes en dicho ámbito. Este estudio en principio se ofrece exclusivo para el ámbito arqueológico, sin embargo y como ya hemos argumentado en el subapartado anterior las implicaciones de la arqueología con los contextos urbanos les son parejas y es por ello por lo que las tendencias actuales que se ofrecen para el campo arqueológico también sirven de realidad para el entorno urbano.

La primera de las tendencias que nos reseña Vicent et al (2015) se centra en el empleo de reconstrucciones virtuales mediante el uso de aplicaciones inmersivas. Dichas reconstrucciones tienden a mostrar una percepción del espacio arqueológico reconstruido lo más fidedigna posible con su origen, para de esta forma aflorar un entendimiento de la historia que desarrolle la empatía y la percepción sensorial. La segunda tendencia se centra en el empleo de modelos digitales en “aplicaciones web 2.0” tal y como indica Vicent et al (2015), se refieren estas aplicaciones web 2.0 a “espacios de Internet que propician la participación social masiva” (p.90), mediante los cuales participar socialmente en una visita virtual del espacio arqueológico en la que se activa un tipo de participación muy activa en el mismo. Y por último, la tercera tendencia se centra en el empleo de dispositivos móviles para desarrollar un tipo de actividad museística en el propio contexto arqueológico pero también urbano. Mediante la misma se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje no posibles de desarrollar en el contexto arqueológico y urbano ni en el museo de forma separada. (Vicent et al, 2015).

El empleo de nuevas tecnologías en el ámbito urbano como es el caso los códigos QR, responden a un nuevo paradigma dentro de la didáctica educativa en la que se evidencia que en la educación los instrumentos pasados deben cambiarse e introducir en ella nuevos instrumentos que utilicen las herramientas de la sociedad actual (Coma, 2013:63). Así pues, hoy en día las nuevas tecnologías son la clave para la enseñanza puesto que partiendo de la base de la interactividad y el factor de conexión que pueden establecer con los alumnos son una herramienta que puede introducir una mayor eficacia y profundidad dentro de la educación (Coma, 2013:65).

Un ejemplo práctico de una experiencia didáctica basada en el empleo de las nuevas tecnologías nos la ofrece Coma (2013). Esta se plantea en base a distintas actividades posibles de desarrollar entornos urbanos mediante el empleo de códigos QR. Así pues, y de esta manera como nos propone Coma (2013) podemos reseñar entre las mismas tres tipos de propuestas didácticas de itinerarios didácticos en ámbitos urbanos mediante QR..

La primera de las propuestas llamada “*Los códigos QR como elementos identificadores del patrimonio con propuestas lúdicas*” nos propone utilizar los códigos QR como forma de reconocer y analizar el patrimonio urbano material e inmaterial al mismo tiempo que se proponen actividades lúdico-festivas.

La segunda de las propuestas llamada “*El antes y el ahora con los códigos QR*” nos muestra mediante el empleo de códigos QR imágenes, videos del pasado de una determinada zona de la ciudad, para que in situ podamos establecer comparaciones y diferencias en cómo ha cambiado a lo largo del tiempo una misma zona de la ciudad.

Por último, la tercera de las propuestas a realizar mediante el empleo de códigos QR se denomina “*Los códigos QR como medio para conocer e identificar el patrimonio natural de tu ciudad*”. Con esta propuesta, lo que se pretende es conocer el patrimonio natural de las ciudades tales como bosques o jardines urbanos y las distintas connotaciones históricas que representan dichos lugares en la ciudad.

Como último añadido a la cuestión de la introducción de las nuevas tecnologías, me gustaría dejar dos reflexiones. Por un lado, la evidencia del cambio de la educación hacia una docencia más centrada en medios tecnológicos, supuso y supondrá una revolución en todos los sentidos, además de en el campo académico, supone el camino para la culminación de una de las grandes lacras de la arqueología y la educación patrimonial pero sobretodo del propio conocimiento de los entornos urbanos que no es otro que el mismo desconocimiento del patrimonio. Para ello se tiende a llevar este cambio pero desde la óptica de que la tecnología no va a servir de barrera social entre las distintas clases sociales, puesto que una tendencia clasista en la divulgación de la educación patrimonial no suma sino que resta.

Por otro lado, y siguiendo la estela de la difusión desarrollada con las nuevas tecnologías entre todas las capas sociales debemos destacar el empleo de dispositivos móviles. La mayor difusión y acercamiento de los conocimientos planteados en los entornos urbanos mediante este elemento, es un hecho que se tiene evidenciado, y esto se debe a que se ofrece como un elemento que la inmensa mayoría de la población tiene acceso. Pero su difusión también responde como subraya Rubio (2020) a “su facilidad de actuación, así como a su comodidad y abundancia de los mismos, convirtiéndose en la herramienta más sencilla de usar” (p.201) en todos los ámbitos que la ciudad como elemento educativo puede ofrecer.

4. Conclusiones

A la hora de abordar las distintas apreciaciones que se han podido trazar tras el consiguiente estudio y análisis de la labor didáctica de la ciudad para con los alumnos, podemos empezar diciendo que en el campo arqueológico es destacable la implicación de dicha ciencia como elemento de difusión de procederes activos. Esto viene desempeñado en el campo educativo a partir del cambio de paradigma de la ciencia histórica, desarrollado en los últimos años.

Además, debemos destacar como el papel de la ciudad como contenedor de educación patrimonial es más que destacable. Del mismo modo, se ha podido observar a lo largo del presente trabajo, el ente urbano al poseer características holísticas se puede trabajar y analizar bajo múltiples perspectivas. Además el resultado de la interacción entre el alumno y la ciudad, da como resultado procederes centrados en conocimiento históricos y ciudadanos, fines últimos que debemos transmitir en nuestra labor docente.

A parte de todo esto, una de las apreciaciones que se han evidenciado ha sido la institucionalización de la función didáctica de las ciudades bajo una forma de Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, con la cual se vuelve a atestiguar la gran labor didáctica que ejercen los núcleos urbanos con los educandos.

Asimismo, la ciudad se presenta como un ente vivo, el cual no se puede entender, ni a ella ni los elementos que la componen desde perspectivas diversas, centrándose estas perspectivas en lo educativos sin comprender los cambios a los que se ve expuesta a lo largo de su trayectoria histórica.

Antes de terminar, debemos evidenciar el ejemplo del cambio que en la actualidad los entornos urbanos ofrecen, tal y como se ha evidenciado a lo largo del presente trabajo, muestra cómo los alumnos no pueden comprender a la ciudad sin el conocimiento de su pasado. Es por ello, y tal y como acredita Perez (2019), como en la actualidad las ciudades están viviendo un claro proceso de cambios. Con esto si los alumnos entienden las lógicas que afectaron en el pasado a las realidades urbanas, también podrán entender y resolver los problemas que pueden llegar a producirse en el futuro de ellas.

Para concluir, no podemos olvidarnos de las experiencias didácticas cuya importancia es clave para la correcta introducción de los alumnos en los contextos urbanos. Es con estas experiencias didácticas cuando se puede ver de una manera directa las principales aportaciones de la ciudad y la arqueología a la ciencia histórica y también al asentamiento y divulgación de dichos conocimientos. Las formas de desarrollar dichas experiencias son múltiples y los instrumentos a utilizar se presentan variados, sin embargo tal y como he podido observar y aprender a lo largo de este trabajo y del propio proceso de aprendizaje del presente máster, sin una metodología planificada y sin unos objetivos claros los alumnos no podrán desempeñar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Andrade de Matos, L. (2016). A cidade enquanto ferramenta didáctica ao serviço do ensino da história. En M. F. Gúzman (coord.) *Patrimonio y educación una propuesta integradora*. (pp.245-247). Junta de Andalucía : Universidad de Granada, Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221).
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso* (1a. ed). Editorial Ariel.
- Ballart, J., y Tresserras, J. J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Ariel.
- Cambil, M. y Fernández A. R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En A. Tudela y M. Cambil. *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. (pp.27-46). Pirámide.
- Calderón, B. (2015). La importancia de la historia en la educación patrimonial: Herramientas didácticas para la atribución de valores al patrimonio urbano. *Clío: History and History Teaching*. (41). <http://clio.rediris.es/n41/articulos/calderon2015.pdf>
- Ciudades Educadoras. (2022). Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Recuperado 12 de febrero de 2022, de <https://www.edcities.org/>
- Coma, L. (2009). La evaluación de las ciudades patrimoniales, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 22-37.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*. Trea.
- Coma, L. (2013). Dinamizar y digitalizar la ciudad: itinerarios urbanos, dispositivos móviles y códigos QR. *HER&MUS* 13, V(2), 63–68.
- Coma, L. (2016). Ciudad educadora y patrimonio. Una propuesta de modelos de educación patrimonial. En M. F. Gúzman (coord.) *Patrimonio y educación una propuesta integradora*. (pp.293-300). Junta de Andalucía : Universidad de Granada, Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221).
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76–96.
- Cuenca, J. M., Martín, M., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History and History Teaching* (40). <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonCuencaetal2014.pdf>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 33-40
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.

- Egea, A. y Arias, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, (39) <http://clio.rediris.es/n39/recursos/egeaarias.pdf>
- Egea, A., Arias, L. y Pernas, S. (2017). ¿Hay vida más allá de la arqueología? La educación como una oportunidad. *Revista Temporis[Ação]*, 17(1), 20-42.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2015). Evaluación de Programas Educativos que abordan los procesos de patrimonialización, *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 89-118.
- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. En O. Fontal, S. García y A. Ibáñez (coords.), *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas*. (pp.15-18). Trea.
- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2017) La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- Fontal, O. y Marín, S. (2011). *Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE. Educación artística*. Revista de investigación EARI, 2, 91-96.
- Fontal, O., Martínez, M., (2016) La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En D. Vaquerizo, A.B. Ruiz y M. Delgado (coords.), *RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible*. Tomo I, (pp. 141-153). UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba.
- Goldfield, D. R. (1975). Living History: The Physical City as Artifact and Teaching Tool. *The History Teacher*, 8(4), 535–556. <https://doi.org/10.2307/492666>
- Gonzalez-Benito, A. y Calvo, J. M. (2016). El patrimonio arquitectónico como territorio operativo de la práctica educativa. El caso de los poblados dirigidos de Madrid, 1957-1963. En M. F. Gúzman (coord.) *Patrimonio y educación una propuesta integradora*. (pp.269-276). Junta de Andalucía : Universidad de Granada, Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221).
- Hernández, A., Barandica, E. y Quintela, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios de la RECE, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 38-46.
- Hernández, F. (2003), “El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales”, en Ernesto Ballesteros, Cristina Fernández, José Molina y Pilar Moreno (coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, España, Asociación de Profesores de Didáctica de las CC. Sociales, pp. 455-466.
- Huerta, R. (2014). La mirada de los docentes hacia su ciudad: identidades urbanas y educación patrimonial. El patrimonio histórico como recurso didáctico. *Pulso*, 37. (pp.127-147) <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/issue/view/16>
- Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la Geografía Histórica de las ciudades: el caso de Barranquilla, *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte*, 13, 50-63.

- Melgar M.F., Donolo D.S. (2011) Salir del aula... Aprender de otros contextos. Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*,8(3),323-333.
- Meseguer, A. J., Caballero, E., Arias, L., Egea, A. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea, L. Arias y Santacana, J.(coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. (pp.9-21). Trea.
- Molina, M. P., Niveau-de-Villedary, A. M., & López, N. (2020). El patrimonio histórico como recurso didáctico. La Ruta Fenicia de Gadir (Cádiz). *Pulso*, 43. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/387>
- Muntañola, J. (2004). Arquitectura, educación y dialogía social. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (228), 221–227.
- Ortega, M. J. (2020). La ciudad representada como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural los croquis del Catastro de Ensenada. En I. Azanar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (coords.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*. (pp.141-155). Dykinson.
- Pena, R. (2001). Aprendiendo a percibir la ciudad. Metodología y estrategias didácticas, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 27, 41-48.
- Pérez, A. (2019). La ciudad en la Historia. Enseñar su pasado, presente y futuro en las aulas de Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 10, 187–214. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.007>
- Pérez, R., Mazo (del), S., y Rufián, F. J. (2020). «Pequeños arqueólogos. Talleres didácticos»: didáctica, difusión y divulgación del patrimonio. En J. Onrubia, V. M. López-Menchero, D. Rodríguez, y F. J. Morales (Eds.), *LEGATUM 2.0. Musealización y puesta en valor del patrimonio cultural* (22.ª ed., pp. 243–252). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/congresos_2020.22.00
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para entender a ser ciudadanos, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 8-21.
- Ramos, F. y Torrico, J.P. (2011). Aula de Arqueología del IES Humanes. Una experiencia didáctica y pedagógica. En: Dirección General de Patrimonio Histórico Área de Promoción y Difusión, M. Domingo y F. J. Pastor Muñoz (coords.), *Actas de las octavas jornadas de Patrimonio Arqueológico en la Comunidad de Madrid*. (pp. 347-358). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M., y García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bilibilis. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (25-10-2021)
- Rubio, A. (2020). Didáctica del patrimonio cultural y la arqueología: una propuesta para 1º de la E.S.O. En A. Polo, J. Almansa (coords.), *Actas del COTARQ: II Congreso Internacional sobre Otras Arqueologías*. (pp.179-208). JAS Arqueología.

- Santacana, J. (1997). L'arqueologia com a eina didáctica: problemes i utilitat. *Cota Zero*, 15, 63–73.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En G. Solé (Ed.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. (pp. 19-34). Centro de Investigaçã em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En A. Egea, L. Arias y Santacana, J.(coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. (pp.9-21). Trea.
- Santolaria, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 235-244.
- Tatjer, M. y Fernández, M. (2005). La ciudad como taller, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 58-66.
- Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En A. Tudela y M. Cambil. *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. (pp.177-199). Pirámide.
- Tura (del), M. (2001). El paisaje urbano de la ciudad histórica o la historia del paisaje de la ciudad, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 27, 7-16.
- Vicent, N., Rivero, P. y Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102.

Anexo

Anexo 1:

	<i>Temas</i>	<i>Visitas propuestas</i>
<i>1.º trimestre</i>	-El bloque de actividades iniciales. <i>-Valencia prehistórica</i> <i>-Valentia, la ciudad romana</i>	El Museo de Prehistoria de Valencia, el Museo Arqueológico de la Almiona y la Saguntina Domus Baebia.”
<i>2.º trimestre</i>	-Valencia medieval: <i>La presencia visigoda</i> <i>La conquista cristiana</i>	La Almoína (ya que podemos ver restos del Alcázar y de la cultura musulmana), la Cripta de San Vicente, el Almudín, un itinerario por el barrio del Carne y el MUVIM (visita desde la Edad Media a la Modernidad).
<i>3.º trimestre</i>	-Valencia moderna: <i>Siglo de Oro</i> <i>El Municipio Borbónico (XVIII)</i> -Valencia contemporánea: <i>La ciudad de vapor (XIX)</i> <i>La Valencia de nuestros abuelos y padres</i>	La visita a la Lonja, un itinerario específico para la Edad Moderna y el Palacio Real. El Museo de Historia de Valencia será la última visita de la asignatura para hacer un recorrido desde los íberos hasta el siglo XX sirviendo de conclusión del temario impartido.

Nota: De “La ciudad como recurso didáctico” (p.240), por A. Santolaria, 2014, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 45.